



Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel

Kinder- und jugendliterarische Texte und
Medien als Ressource für sprachsensibles
Lernen

Teil 1

Herausgegeben von
Jörn Brüggemann & Birgit Mesch



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild:

Thomas Robber

(Institut für Kunst und visuelle Kultur der Universität Oldenburg)

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2040-2

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

TEIL I	9
<i>Jörn Brüggemann & Birgit Mesch</i> Vorwort	11
I. Einführung	17
<i>Jörn Brüggemann & Birgit Mesch</i> Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur	19
II. Sprachsensibilität – textseitige Perspektiven	29
<i>Birgit Mesch I</i> <i>Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht.</i> Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät	33
<i>Birgit Mesch II</i> <i>Neuer Top:</i> Topologie für den Literaturunterricht	53
<i>Nanna Fuhrhop & Niklas Schreiber</i> Die vereinfachte Syntax des Literaten	79
<i>Elvira Topalović & Lara Diederichs</i> Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“	97
<i>Daniela A. Frickel & Andre Kagelmann</i> Sprachsensible Literatúrauswahl als Leitkonzept für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht. Thematisch relevante und ästhetisch anspruchsvolle KJL	115

Christel Meier

„Und wieso reimt sich bei dir alles?“ –

Profitieren Jugendliche von ihrer Freizeitlektüre für
einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur? 133

Iris Kruse

Literatursprache im Medienvergleich erfahren. Literatur-
bezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-
Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbänden 155

Thorsten Pohl

Versprachlichte Epistemisierung in Detektivgeschichten
der KJL – Erwerbsressource für schulisch relevante
Sprachfähigkeiten 175

TEIL II 201

III. Sprachsensibilität – Lernerseitige Perspektiven 203

Jörn Brüggemann, Tobias Stark & István Fekete

Ansprechende Lektüren:

Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden
in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten 205

Jörn Brüggemann, Bettina Noack, Tobias Stark & István Fekete

Ansprechende Hörtexte:

Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden
in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Hörtexten
in der Grundschule 229

Martina Kofer & Cornelia Zierau

Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“:
Sprachliches *und* literar-ästhetisches Lernen in einem
integrativen Deutschunterricht? 249

Jochen Heins & Nele Ohlsen

Wie spontane literarische Wertungen sprachensible
Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können 267

Christiane Hochstadt

Förderung frühkindlicher Erfahrungen mit literarischem
Erzählen durch collaborative und paired storytelling –
ein erzählästhetischer Ansatz 283

Benjamin Uhl

Literalitätsentwicklung in einer inklusiven Kindertagesstätte.
Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und
kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer
Lernprozesse mit textlosen Bilderbüchern 305

Gesine Esslinger

Sprachreflexive Gespräche über Auslassungspunkte
Bilder-Büchern. Schnittstellen graphematischen
und literarischen Lernens 329

IV. Sprachsensibilität – Lehrseitige und methodische Perspektiven 349

Jakob Ossner

Sprache als Herausforderung 351

Gerhard Rupp & Hanna Kröger-Bidlo

Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit
Texten der Kinder- und Jugendliteratur 371

Thomas Grimm

Wie können Lehrkräfte das Potenzial literarischer Texte für
die Entwicklung der Lernautsprache und das fachliche
Lernen von Zweitsprachlernenden nutzen? 387

V. Statements der Autorinnen und Autoren 403

VI. Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 417

TEIL I

Vorwort

Jörn Brüggemann & Birgit Mesch

Kinder- und Jugendliteratur boomt. Vielfältige Ausgaben, etliche Veranstaltungen und zahlreiche Angebote zielen auf Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene als potentielle, literarisch interessierte Leserschaft ab. Diese bedienen unterschiedlichste Bedarfe, die an alles, was mit Kinder- und Jugendliteratur in Verbindung gebracht werden kann, herangetragen werden. Aktuell kursieren die Themen um Zusammenhänge zwischen Kultur- und Literaturwissenschaft, um Digitalisierung und Transmedialisierung, um nicht vorhandene Lesekompetenz und Leseexpertise, um Diversität und Inklusion.

Zu einer dieser angebotenen Veranstaltungen zählt auch das Symposium der Oldenburger Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OLFOKI), das im Rahmen der alljährlich stattfindenden Kinder- und Jugendbuchmesse (KIBUM) vom 6. bis 8. November 2017 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter der Leitung von Prof. Jörn Brüggemann, Prof. Juliana Goschler und Prof. Birgit Mesch stattgefunden hat und aus dessen Vorträgen größtenteils die hier gesammelten Beiträge hervorgegangen sind.

Das Symposium widmete sich dem damals wie heute virulenten Thema „Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur“. Es intendierte nicht, der respektablen Liste an Veranstaltungen einfach ein weiteres Angebot hinzuzufügen, sondern beabsichtigte, unter diesem Motto neue Akzente zu setzen. Welche? Zu den beiden Nova des Symposions zählen aus unserer Sicht die Zusammenführung der für den Deutschunterricht zentralen Teildisziplinen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Mediendidaktik und Deutsch als Zweitsprache sowie die Versammlung aller Beiträge unter dem Leitbegriff der „Sprachsensibilität“. Der Terminus entstammt dem sogenannten sprachsensiblen Fachunterricht, womit ursprünglich in erster Linie eben nicht der Deutschunterricht selbst, sondern alle anderen Fächer angesprochen waren. Dort, bei den Fächern, zielt er auf einen bewussten, eben sensiblen Umgang mit Sprache ab – und zwar mit Sprache als Lernmedium. Die Prämisse des Konzepts lautet: „Sprachliches Lernen und fachliches Lernen sind untrennbar miteinander verknüpft“. Diese Prämisse gilt natürlich auch und gerade für das Fach Deutsch – für den Fachunterricht Deutsch. Anders ausgedrückt: Auch Literaturunterricht ist Fachunterricht. Auch Sprachunterricht ist Fachunterricht. Unter dieser Perspektive sind zahlreiche Beiträge entstanden, die, aufgeteilt auf zwei Teilbände, im vorliegenden Buchprojekt „Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen“ versammelt sind.

Beide Teilbände nehmen das Anliegen eines sprachsensiblen Unterrichts für das Fach Deutsch ins Visier, und zwar aus drei verschiedenen Blickwinkeln. In Teil I werden nach einer Einführung in das Thema (Kap. I) zunächst kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als sprachliche Ressource für den Deutschunterricht und damit die textuelle Perspektive (Kap. II) akzentuiert. In Teil II wird Sprachsensibilität in Bezug sowohl zur lernerseitigen (Kap. III) als auch zur methodischen bzw. lehrseitigen Perspektive (Kap. IV) gesetzt. Abschließend werden Forschungsdesiderate benannt und Positionen pointiert in finalen Statements zusammengetragen (Kap. V). Wir haben uns bemüht, die einzelnen Beiträge den entsprechenden Teilen adäquat zuzuordnen und hoffen, dass eine nachvollziehbare Anordnung entstanden ist. Um die vielfältigen Bezüge zwischen den einzelnen Beiträgen zu verdeutlichen, haben wir als Herausgeber zusätzlich bandinterne Querverweise eingefügt. Die Genderformen wurden von den Herausgebern ebenfalls vereinheitlicht.

Teil I

I Einführung

Jörn Brüggemann und *Birgit Mesch* führen zunächst in die Thematik des Bandes ein, indem sie die Bedeutung der Sprache von Kinder- und Jugendliteratur als Ressource für sprachliches, literarisches und kulturelles Lernen exponieren, Literaturunterricht sodann in seine fachsprachlichen Facetten auffächern, um Chancen und Prämissen einer sprachsensiblen Literaturvermittlung zu entwickeln.

II Sprachsensibilität – textseitige Perspektiven

Birgit Mesch greift das Ansinnen eines kompensatorischen, inklusiven Literaturunterrichts auf und dessen Versuche, Leserinnen und Lesern mit eingeschränkter Lesekompetenz Zugang zu literarischen Klassikern zu gewähren. Es wird ein Exempel statuiert, um zu demonstrieren, ob und wie es mithilfe diverser Verfahrenstechniken gelingt, literarische Texte in Leichte und einfache Sprache zu überführen.

Dass mithilfe des topologischen Modells form-funktionsbezogene Analyseroutinen angebahnt werden können, um die Sprachaufmerksamkeit auf die sprachliche Gestaltetheit literar(ästhet)ischer Texte zu richten, zeigt *Birgit Mesch* in einem weiteren Beitrag auf und arbeitet heraus, wie damit der Forderung, textnah zu lesen, nachgekommen werden kann.

Nanna Fuhrhop und *Niklas Schreiber* begegnen vereinfachten Klassiker-Lektüren nicht wertend, sondern deskriptiv auf der Ebene der Syntax. An ausgewählten Textbeispielen befassen sie sich mit den Fragen, worin syntaktische Veränderungen vereinfachter Lektüren bestehen und mit welchem ‚syntaktischen Handwerkszeug‘ man diese Veränderungen beschreiben kann.

Daniela Frickel und *Andre Kagelmann* werfen die zentrale Frage nach den geeigneten Gegenständen für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht auf. In ihrem Beitrag plädieren sie vor dem Hintergrund der auf dem Markt anwachsenden Zahl vereinfachter Lektüreausgaben für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht mit avancierter Kinder- und Jugendliteratur und stellen diesen an ausgewählten Beispielen aktueller Jugendliteratur vor.

Christel Meier zeigt – die Daten der Studie „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) reanalysierend –, dass die Kompetenz *Literarästhetische Sprachreflexion* bei Zehntklässlerinnen und -klässlern über die Teilfacetten *Literarästhetische Sprachwahrnehmung*, *Erfassen der Textstrategie* und *formbezogenes Fachwissen* theoretisch wie empirisch am besten modelliert werden kann. Der Befund überrascht: Im Zusammenhang mit außerschulischer Lesehäufigkeit fungiert nur das Lesen literarischer (nicht sachlicher) Texte als Prädiktor für die Teilfacetten.

Iris Kruse zufolge leisten kinderliterarische Medienverbünde viel für die Erweiterung literaturbezogener Diskurspraktiken und mithin für die Vertrautheit mit der durch Alterität ausgestatteten ‚Literatursprache‘. Sie stellt differente sprachliche Register von Medienverbünden vor und zeigt anhand von primarstufenbezogenen Medienverbundprojekten auf, wie intermediale Lektüre eine Brückenfunktion zwischen den Registern ausübt.

Thorsten Pohl geht zunächst der Frage nach, in welchem Ausmaß und in welcher Art sich in Detektivgeschichten der Kinder- und Jugendliteratur ein epistemisierender Sprachgebrauch feststellen lässt. Leitend ist die Frage, ob durch Kriminalgeschichten der KJL gewonnene rezeptive Erfahrungen eine erwerbsförderliche Ressource zur Ausbildung epistemischer Sprachkompetenzen bilden (können).

Teil II

III Sprachsensibilität – lernerseitige Perspektiven

Eng aufeinander bezogen sind die Beiträge von *Jörn Brüggemann*, *Tobias Stark* und *István Fekete* und *Jörn Brüggemann*, *Bettina Noack*, *Tobias Stark* und *István Fekete*, die im Rahmen des Projekts „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Klassikerlektüren im Vergleich“ (ÄliV) danach fragen, wie Textmerkmale ästhetisches Erleben beeinflussen. Um zu prüfen, ob und wie Auszüge aus vereinfachten gegenüber Original-Klassikerlektüren das ästhetische Erleben von Schülerinnen und Schülern im vierten Jahrgang der Primarstufe (Beitrag II) und im achten bzw. neunten Jahrgang der gymnasialen Sekundarstufe I (Beitrag I) unterschiedlich beeinflussen, wurden den Probandinnen und Probanden jeweils literarische Vergleichsbeispiele (in der Primarstufe auch auditiv) dargeboten, die daraufhin beurteilt werden mussten, ob bzw. inwiefern deren Rezeption als ansprechend bzw. involvierend empfunden wurde. Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde werden Erklärungsansätze erarbeitet sowie

Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und die Praxis des Literaturunterrichts gezogen.

Gemeinsam erklärtes Ziel beider Folgebeiträge ist es, die Reichweite sprachförderlicher Ansätze für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe am Beispiel von Herrndorfs Adoleszenzroman *Tschick* zu diskutieren und didaktische Potentiale für den sprachsensiblen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur aufzuzeigen. Elvira *Topalovic* und Lara *Diederichs* prüfen von einer exemplarischen Textanalyse ausgehend, welche Rolle einfache Textausgaben im literarischen Medienverbund *Tschick* einnehmen können und diskutieren dies hinsichtlich eines Literalitäts- und Literarizitätserfahrungen vermittelnden Deutschunterrichts kritisch. Martina *Kofer* und *Cornelia Zierau* untersuchen, inwiefern der Originaltext als Ausgangspunkt genutzt werden kann, um im Sinne eines Scaffoldings Bewusstheit für Sprachvarietäten zu schaffen, ästhetische Wirkung zu analysieren und bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern.

Jochen Heins und *Nele Ohlsen* veranschaulichen anhand von Rezeptionsdokumenten, dass die bewusste Arbeit an spontanen emotionalen Reaktionen auf eine literarische Lektüre sowie erste literarische Wertungen ein noch ungenutztes Potential für sprach-sensible Zugänge zu literarischen Texten bergen. So wie positive Wertungen Zugänge eröffnen, können negative diese leicht verstellen. Eine sprach-sensible Literaturvermittlung erhebt daher die sprachlichen und darstellungsbezogenen Herausforderungen selbst zum Gegenstand des Verstehens.

Christiane Hochstadt entfaltet theoretisch und praxisbezogen, wie über die Methode des *paired storytelling* frühkindliche sprach-sensible Zugänge zu literalen Mustern angebahnt werden können. Konkretisiert wird dies an Auszügen von Transkripten, die im Rahmen des Projektes *Tell us!* entstanden sind, das die Einbindung und Gestaltung fester Erzählzeiten in den Kindergartenalltag anstrebt und Kindern ästhetische Begegnungen mit Erzählen ermöglicht.

Benjamin Uhls Ausführungen betreffen ebenfalls ein Projekt zur frühkindlichen Literalitätsentwicklung und zur sprach-sensibel gestalteten Förderung der Erzählfähigkeit. Es untersucht, wie die Verwendung textloser Bilderbücher in lernförderlich gestalteten Vorlesesituationen – in denen Erwachsene und Kind zunächst gemeinsam eine Begleitgeschichte erzählen, dann das Kind diese alleine nacherzählt – Erzählmuster auf Makro- und Mikroebene salient setzt und sprachliche und literarische Lernprozesse anregt.

Gesine Esslinger zeigt nach einer sprachtheoretischen Klärung der Funktion und Wirkung von Auslassungspunkten Wege auf, wie diese für ein differenziertes Textverständnis nutzbar gemacht werden können. Anhand von Transkriptausschnitten, die im Rahmen von Interpunktionsgesprächen mit Kindern der vierten Klasse zu Bilderbüchern entstanden sind, verdeutlicht sie, über welche kognitiven Konzepte Kinder verfügen und wie Interpunktionsgespräche zu einem sprach-sensibel gestalteten Leseprozess beitragen können.

IV Sprachsensibilität – lehrseitige und methodische Perspektiven

Jakob Ossner greift mit der Lehre vom vierfachen Schriftsinn auf ein antikes textexegetisches Verfahren zurück, das die Objektivität des Textes mit der Subjektivität des Lesens methodisch in Verbindung bringt. Dieses kann den ‚literalen Sinn‘ literarischer Werke in vier Schritten erschließen helfen. An Beispielen der Bildenden Kunst, der Lyrik und der Narration demonstriert er, dass literale Interpretation mit (bild-)sprachsensiblen Lesen beginnt.

Gerhard Rupp und *Hanna Kröger-Bidlo* stellen an Auszügen eines Kinderbuches dar, wie das Konzept der Sprachsensibilität ästhetisches Lernen und literarisches Verstehen zusammenführt. Sprachsensibilität wird als Konzept der ‚Konzipierung und Planung von Unterricht‘ verstanden, das Gegenstand, Schülerschaft und Lehrperson gleichermaßen tangiert und mit dessen Hilfe die Lernaktivierung (Welt-, Sprach-, Fach-, Strategiewissen) im Vorfeld gesichert werden kann.

Thomas Grimm erkennt im sprachsensiblen Literaturunterricht vor allem ein Potenzial, literarische Texte für die individuelle Entwicklung der Lernaltersprache und das kognitive Lernen von Zweitsprachlernenden zu nutzen. Er unternimmt den Versuch einer Systematisierung der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten (Sprachförderung, extensives Lesen, interaktives Vorlesen etc.) und erklärt deren Effektivität im Hinblick auf die neuere Zweitspracherwerbsforschung.

V Abschließende Statements

Wie umfangreich die Desiderate im Bereich der Erforschung und Vermittlung einer sprachsensiblen Literaturvermittlung bleiben, zeigt das letzte Kapitel. Die Beitragenden und Beiträger wurden gebeten, pointierte Statements zum Thema zu formulieren. Sie werfen ein Licht auf Forschungsdesiderata und Forschungsperspektiven, die im Bereich des sprachsensiblen Lernens mit Literatur angesiedelt sind und die zentrale Desiderata aus ihren eigenen Beiträgen nochmals auf den Punkt bringen und/oder Aspekte betreffen, die noch nicht (hinreichend) thematisiert worden sind.

Dank

Unser ausdrücklicher Dank sei an dieser Stelle zuerst allen Beitragenden und Beiträgern des Symposiums ausgesprochen, ohne deren Expertise weder das Symposium hätte stattfinden noch der vorliegende Doppelband entstehen können. Sodann möchten wir uns bei allen an der Organisation rund um das Symposium Beteiligten – namentlich Dr. Kirsten Kumschlies, Dr. Mareile Oetken, Dr. Anne-Margret Wallrath-Janßen und Dr. Bettina Noack – bedanken. Für redaktionelle Arbeiten danken wir Marcus Coordes, Rhiannon Kunstmann-Cosack, Jennifer Plocher, Katharina Schottorf, Maximilian Bzoch und insbesondere Dr. Brigitte Peters. Zu guter Letzt danken wir dem Verlag für die Unterstützung zu diesem Buchprojekt.

I. Einführung

Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur

Jörn Brüggemann & Birgit Mesch

1 Einleitung

Wer schon einmal erlebt hat, wie Kleinkinder beim Hören von Geschichten – ganz gleich ob in Vorlesesituationen oder beim Hören von Hörspielen – in fiktionalen Welten versinken und wie energisch sie protestieren, wenn der Erzählvortrag im Wortlaut nur minimal von der bekannten Vorlage abweicht, der weiß nicht nur, dass Kinder literarästhetische Erfahrungen längst vor dem institutionalisiert gesteuerten Schriftspracherwerb sammeln, sondern der erfährt vor allem, wie eng subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung, auch die der sprachlichen Gestaltung (vgl. Spinner 2006: 8, 2015: 190), von Beginn an im Rezeptionsprozess des Kindes vorhanden und aufeinander bezogen sein können.

Die Begegnung mit Kinder- und Jugendliteratur ist demnach nicht nur für die Erweiterung des Wortschatzes, der Syntax, der Text(sorten)kenntnis und des Weltwissens von Bedeutung. Vielmehr beginnt bei Erstbegegnung mit Geschichten die Anbahnung einer literarästhetischen Rezeptionshaltung (vgl. Mitterer & Wintersteiner 2015: 102; Rosebrock 2017: 4f.), die sich im Verlauf der weiteren literarischen Sozialisation in unterschiedliche Lesemodi (vgl. Graf 2004) ausdifferenziert.

In diesem Sinne ist Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige und oft unterschätzte Ressource informellen sprachlichen, literarischen und kulturellen Lernens vorab und jenseits aller schulischen Instruktion. Es liegt deshalb nahe, diese Ressource auch im Deutschunterricht zu nutzen, und zwar einerseits im Sinne einer ‚Erziehung *durch* Literatur‘, die auf den Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen und Kenntnisse abzielt, sowie andererseits im Sinne einer ‚Erziehung *zur* Literatur‘, die die Entwicklung eines literaturaffinen Habitus (Brüggemann, Albrecht, Frederking & Göllitz 2017: 68f.) und den Erwerb von literarischer Verstehenskompetenz bzw. Literary Literacy (Frederking, Brüggemann & Hirsch 2016; Meier et al. 2017) unterstützt. Doch dieser Schritt ist heikel, denn im Klassenzimmer büßt Literatur im Verlauf der Schulzeit an Attraktivität ein – zumindest temporär, wie Studien zu Verlaufsformen der Lesesozialisation zeigen (vgl. Rosebrock 2008: 166ff.; Garbe, Philipp & Ohlsen 2009: 227). Die Gefahr besteht insbesondere dann, wenn der schulische Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur nicht auf die Befriedigung individueller Lesebedürfnisse und Leseinteressen im Rahmen einer Leseförderung abzielt, sondern auch auf literarische Bildung im engeren Sinne. Gemeint ist hiermit die Auseinandersetzung mit zunehmend komplexen und ästhetisch anspruchsvollen Texten und mit Lektüren, bei denen Literatur „als Sprache“ (Förster 1998: 54) gelesen werden soll.

Was für Lernende dabei zu einer Herausforderung wird, an der sie ohne sensibilisierte Literaturvermittlung und ohne systematische Unterstützung unter Umständen scheitern, ist jedoch nicht allein die sprachlich-formale Gestaltung der Texte selbst, sondern eben auch die Art und Weise, wie Sprache im Unterrichtsdiskurs verwendet wird.

2 (Fach-)Sprachliches im Literaturunterricht

Während der Schulzeit ist die Auseinandersetzung mit Literatur gerade auch im Deutschunterricht in zunehmendem Maße von Fachsprache geprägt. Dies hat zum Ziel, das Sprechen über Literatur, die Fähigkeit zur literarischen Anschlusskommunikation und das literarische Verstehen zu befördern sowie eine literaturzugewandte, bejahende Haltung der Literatur gegenüber zu etablieren oder zu stabilisieren. Genau das Gegenteil kann jedoch geschehen (vgl. Spinner 2012), wenn mit der Verwendung von Fachsprache nicht zugleich ein Repertoire an und ein Sinn für fachspezifische Praktiken vermittelt wird. Fachliche Termini dürfen nicht losgelöst als bloße Etiketten und/oder ohne funktionale Verwendung den Literaturunterricht flankieren. Das jedoch ist weder ein neues Problem noch ein Problem, das nur den Literaturunterricht, den Sprachunterricht oder den Deutschunterricht als solchen betrifft (vgl. Noack & Ossner 2011). Vielmehr ist sprachsensibler Fachunterricht (vgl. Leisen 2010: 2017) seit einiger Zeit verstärkt im Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit angekommen aufgrund der Einsicht, dass die sprachlich-kommunikative Spezifik des Unterrichtsdiskurses Herausforderungen birgt, die sich nachteilig auf den Erwerb fachspezifischer Dispositionen auswirken können – gerade im Hinblick auf inklusive und heterogene Lerngruppen und Lernklassen. Sprachsensibler Fachunterricht zielte ursprünglich auf das Sprachenlernen. Es waren die Fächer rund um das Fach Deutsch angesprochen, die (schul- und bildungs-)sprachlichen Aspekte bei der Vermittlung ihrer fachlichen Lerngegenstände und fachspezifischen Methoden durchweg mit zu berücksichtigen und die sprachliche Bildung nicht allein dem Deutschunterricht zu überlassen.

Was diese sprachlich-kommunikative Spezifik des Unterrichtsdiskurses ausmacht, ist konzeptionell als Tendenz zur Entwicklung einer *cognitive academic language proficiency* (CALP) (vgl. Cummins 1979), einer konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch & Österreicher 1985: 2007; Ossner 2008: 42) oder einer Epistemisierung (vgl. Pohl 2016) gefasst worden und wird häufig mit Begriffen wie Bildungs- und Schulsprache (vgl. Feilke 2013; Becker-Mrotzek & Roth 2017) konnotiert. „Die Bildungssprache gehört der Schriftsprache an, so wie Literatursprache, [...] J.B.; B.M.] Wissenschafts- und Fachsprachen und ggf. auch weitere Varietäten“ (Feilke 2013: 119). Damit wird deutlich, dass die Vermittlung von Fachinhalten durch sprachliche Formen und allgemein bildungsrelevante Sprachfunktionen geprägt ist, die erworben und angeeignet werden müssen. Völlig zu Recht wird daher seit bald zwei Jahrzehnten, spätestens mit PISA 2000 (vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel & Schiefele 2001), darauf hingewiesen, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund einer be-

sonderen sprachlichen Förderung bedürfen. Dabei handelt es sich zahlenmäßig inzwischen um etwa ein Drittel der Unter-Achtzehnjährigen. Es wäre inakzeptabel, wenn diese Schülerinnen und Schüler keine oder weniger fachliche Lernzuwächse erzielten, weil es ihnen schlichtweg an fach- bzw. schul- und bildungssprachlichen Lernvoraussetzungen fehlte. Die Lage verschärft sich, wenn man die der ersten PISA-Studie folgenden PISA-Ergebnisse rezipiert. Denn es hat sich gezeigt, dass bildungssprachliche Defizite keineswegs bei allen Schülerinnen und Schülern auftreten, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen, noch beschränken sich die Defizite auf diese durchaus heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Das Problem ist offenbar anders gelagert: Bildungssprache ist Gegenstand des ungesteuerten, vor- und außerschulischen Spracherwerbs. Sie wird als Register auch ohne instruktive Unterstützung erworben, insofern man in einem Umfeld aufwächst, das an entsprechende Erfahrungen heranführt und diesbezügliche Herausforderungen bereithält. Tatsächlich betrifft demzufolge die Forderung eines sprachsensiblen Fachunterrichts weder vorrangig noch ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund:

Als einzelsprachliche Ressource ist sie [die Bildungssprache; J.B.; B.M.] Gegenstand des natürlichen Spracherwerbs, das heißt der Bildungsspracherwerb kommt bei entsprechender Spracherfahrung ohne direkte Instruktion aus. [...] J.B.; B.M.] Das Register wird zwar schulisch einerseits als Ressource vorausgesetzt, muss aber andererseits von vielen Schülern auch schulisch unterstützt erworben werden. Hier macht sich bemerkbar, dass dieses Register nicht allen gleichermaßen zur Verfügung steht. Bildungssprache ist als ein kulturelles Kapital im Sinne der Soziologie Pierre Bourdieus sozial ungleich verteilt (vgl. Bourdieu 1974: S. 192ff.). [...] J.B.; B.M.] Bildungssprachliche Kompetenzen werden – wie auch das Kapital begüterter Familien – über den primären Spracherwerb *sozial vererbt* und eben gerade nicht primär schulisch erworben. (Feilke 2013: 119)

Die bildungssprachlichen Voraussetzungen für das Lernen im Fach werden also (gerade) nicht in der Schule vermittelt, sodass das bildungssprachliche Register nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zur Verfügung steht. Vielmehr akkumulieren Kinder in Abhängigkeit von der Bildungsnähe ihres jeweiligen familiären Umfeldes ein unterschiedliches Ausmaß an vorschulischer Bildung. Dieser Umstand steht im Widerspruch zur politisch gewünschten Chancengleichheit in Bildungsfragen und dem schulischen Auftrag, diese, wo (noch) nicht vorhanden, kompensatorisch zu erwirken. Vielmehr scheinen diejenigen Schülerinnen und Schüler im Vorteil zu sein, die von Haus aus bereits über einen differenzierten Bildungswortschatz verfügen, bildungsrelevante Sprachfunktionen, die sich in Gesprächstypen und Textklassen niederschlagen, kennen oder beherrschen und somit über Kompetenzen verfügen, die die Darstellung und das Lernen fachlicher Sachverhalte stützen. Dies gilt selbstverständlich auch für ästhetische Bildungsprozesse, die im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe häufig durch die Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur initiiert werden. Auch ästhetische Bildung ist abhängig von der Einübung in domänenspezifische Praktiken und der Beachtung spezifischer Normen der Sprachverwendung; auch ästhetische Bildungsprozesse sind eingebettet in schulsprachliche Handlungen und Verhaltenserwartungen, die die intendierten Lernprozesse begünstigen.

Die Funktion derartiger Praktiken und der Nutzen eines spezifischen normativ geprägten Sprachusus im Literaturunterricht sind weder für Lernende mit noch ohne Migrationshintergrund einfach einsichtig und transparent – selbst nicht bei Unterstützung seitens eines zunehmend sprachsensibilisierten deutschdidaktischen Lehrpersonals. Vor diesem Hintergrund erscheint es zwar eine Selbstverständlichkeit, dass fiktionale Kinder- und Jugendliteratur einer sprachsensiblen Vermittlung von Dispositionen im Bereich des literarischen Verstehens, Erlebens und Kommunizierens bedarf, doch garantiert allein der methodische Einsatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, des textnahen Lesens, des literarischen Unterrichtsgesprächs und/oder attraktivster Medien längst nicht, dass vom Deutsch- und Literaturunterricht nicht ausgerechnet und ausschließlich diejenigen profitieren, die ohnehin aufgrund ihrer literarischen Sozialisation mit entsprechenden Registern besser ausgerüstet sind. Zugespitzt ausgedrückt bedeutet dies: Es ist nicht auszuschließen, dass im Deutschunterricht Leistungen prämiert werden, die gerade nicht (nur) auf schulische Investitionen zurückgeführt werden können.

3 Leitgedanken für einen sprachsensiblen Literaturunterricht

Vor diesem Hintergrund erscheint die Notwendigkeit sprachsensibler Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur unbestritten, doch sind folgende Fragen bislang häufig noch zu vage beantwortet geblieben:

- In welchen Bereichen des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts sind sprachliche Herausforderungen bzw. Anknüpfungspunkte für sprachensible Lernprozesse zu finden?
- Was genau kennzeichnet eine sprachensible Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur und was unterscheidet sie von einer sprachunsensiblen?
- Welche Herausforderungen bringt die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur für Lehrende wie Lernende insbesondere in heterogenen Lerngruppen mit sich?
- In welchem Verhältnis stehen Bildungs-, Schul- und Fachsprache zu domänenspezifischen Denk-, Erkenntnis- und Erlebnisformen und ihrer curricula- (Weiter-)Entwicklung bzw. Ausdifferenzierung?
- Wie lässt sich ein Sprechen über Literatur sprachsensibel gestalten?
- Was meint Sprachsensibilität im Hinblick auf die Leserinnen und Leser, was im Hinblick auf den literarischen Gegenstand?

Dabei erscheint besonders bedenkenswert, dass Konzepte wie Bildungssprache, Schulsprache, konzeptionelle Schriftlichkeit usw. auf der Annahme fußen, sprachlich-kommunikative Herausforderungen des Unterrichtsdiskurses seien fächerübergreifend oder gar fachunspezifisch zu meistern – eben einfach sprachlich. Gerade dies sei hiermit ausdrücklich zur Diskussion gestellt. Wir nehmen an, dass die Entwicklung

sprachsensibler Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur der Spezifik unterschiedlicher Domänen und deren kommunikativer Anforderungen unterliegt und ihnen Rechnung zu tragen hat. Sprachliche Entwicklungsverläufe sowie aneignungslogische Aspekte können und dürfen mit Blick auf domänenspezifische Anforderungen konkretisiert und reflektiert werden.

Hiermit kommen gleich zwei Bereiche ins Spiel, (1) die Kunst und (2) die Literaturwissenschaft:

(1) „Literatur ist Kunst“ (Zabka 2015: 137): Texte der Kinder- und Jugendliteratur sind künstlerische Produkte und als solche erfordern sie unabdingbar – nicht nur, aber immer auch – Raum für emotionale und wertende Reaktionen, die den Gegenstand und dessen Beschreibung, Analyse und Interpretation mit konstituieren.

(2) Literaturunterricht ist Literaturwissenschaftspropädeutik: Das Lesen, Analysieren und Kommentieren von Texten der (Jugend-)Literatur im Literaturunterricht erfolgt in der Sekundarstufe I und verstärkt mit dem Übergang zur Sekundarstufe II auch im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Propädeutikums, das wissenschaftliche und fachsprachliche Praktiken sowie Konventionen der Sprechverwendung umfasst.

Die Anforderungen dieser unterschiedlichen Domänen sind nicht immer leicht miteinander zu vereinbaren. Die Ausbildung wissenschaftlicher Fähigkeiten und die Evokation literarästhetischer Kunsterfahrung und ihre ästhetische Kommunikation, die im wissenschaftlichen Studium zur Privatsache erklärt werden, stehen in einer konflikthaften Beziehung. So verstanden stellt es ein Desiderat dar, den Handlungsbedarf und die Handlungsmöglichkeiten im Bereich eines informellen und formellen sprachsensiblen literarischen Lernens theoriegeleitet zu konzeptualisieren und empirisch zu eruiieren mit Blick auf den literarischen Lerngegenstand, die Lernenden selbst und die methodische Intervention.

4 Chancen und Wege einer sprachsensiblen Literaturvermittlung

Herausforderungen und Anknüpfungspunkte für eine sprachensible Literaturvermittlung, die Kindern und Jugendlichen sprachsensitiv Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur eröffnet, lassen sich auf mindestens drei Ebenen lokalisieren. Gemeint ist (1) einmal der literarische Gegenstand selbst, also der Text, (2) ein anderes Mal die an Lernende gerichtete und ihnen abverlangte Unterrichtssprache und (3) schließlich der Aspekt der methodischen Instruktion überhaupt. In allen drei Bereichen spielt Sprache als Lernmedium und Lerngegenstand eine Rolle.

(1) Blickt man auf den Lerngegenstand selbst, so liefert bereits die Sprache des jeweiligen, dem Unterrichtsgeschehen zugrundeliegenden kinder- und jugendliterari-

schen Textes wertvolle Ressourcen für die Profilierung sprachlicher Kompetenzzuwächse. Ästhetisch gestaltete Sprache in ihrer poetischen Funktion und Selbstreferentialität (vgl. Jakobson 1960: 356) scheint besonders geeignet, die Sprachaufmerksamkeit auf die Form zu lenken (vgl. Klotz 2015: 553). So ist zu vermuten, dass gerade „poetifizierende Sprachgebrauchstechniken“ (Klotz 2015: 553) das zu leisten vermögen, was Alltagssprache so nicht leisten kann: sprachliche Phänomene salient zu machen, sie in den Wahrnehmungsbereich der Lernenden zu rücken und sprachliche Lernprozesse auszulösen, die ohne die Begegnung mit Literatur so nicht stattfinden. Darüber hinaus ermöglicht Kinder- und Jugendliteratur die Begegnung mit sprachlichen Varietäten wie z.B. Sprachstilen, Registern, Idiolekten, Dialekten, Soziolekten und Ethnolekten, überhaupt mit einer Vielfalt sprachlicher Formen und Funktionen, die den Erwerb sprachlicher und ästhetischer Kompetenzen stützen und vorantreiben können.

Andererseits kann die Sprache des jeweiligen Textes auch eine Hürde darstellen, an der Schülerinnen und Schüler scheitern können. Sofern hier Defizite im Bereich der Sprach- und Lesekompetenz ursächlich sind, stellt sich die Frage, wie man dennoch Aufmerksamkeit für Sprache, ästhetische Aufmerksamkeit und ästhetisches Erleben ermöglichen kann. Zu überlegen wäre beispielsweise, wie man Zugänge durch eine veränderte Textauswahl erleichtern kann oder ob und wie man an die Kompetenzen der Leserinnen und Leser adaptierte Textvarianten der Originaltexte erzeugt und einsetzt, um Kinder- und Jugendliteratur in den Erfahrungsbereich ihrer adressierten Leseklientel zu bringen. Zu prüfen ist ferner, wie überhaupt eine der Leserschaft angemessene Einschätzung der Text- und Aufgabenschwierigkeit erfolgen kann und welcher Preis für entsprechende Modifikationen und Substitutionen in literarästhetischer Hinsicht zu zahlen ist. Dabei wird es nicht nur um den Einsatz vereinfachter und vereinfachender Lektüren für den Unterricht gehen, sondern ebenso um den flankierenden Einsatz von Hörbüchern, Hörtexten, Verfilmungen, Clips und Fernsehserien. Dies liegt schon deshalb nahe, da Kinder- und Jugendliteratur heutzutage verstärkt im Medienverbund erscheint. Hier wiederum ist noch weitgehend ungeklärt, inwiefern es möglich ist, Übergänge zur ‚Literatursprache‘ durch kinderliterarische Medienverbünde zu erzeugen etc.

(2) Anknüpfungspunkte für sprachsensibles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur betreffen aber nicht nur die literarischen Texte selbst (gleich welcher Medialität), sondern darüber hinaus eine fachlich spezifische Unterrichtssprache. Lernende haben diesen Input rezeptiv zu bewältigen und werden aufgefordert, bestimmte Outcomes zu erzeugen. Mit Blick auf lerneradressierten Input kann die Sprache von Lehrenden oder Mitlernenden mehr oder weniger viele Erschwernisse enthalten oder Barrieren erzeugen, die häufig nicht reflektiert werden. Gemeint sind sprachliche Handlungen jedweder Art, die in der Unterrichtssituation beispielsweise zum Zwecke des Informierens, Instruierens, Deklarierens, Erläuterns, Elaborierens oder Evaluierens – mündlich wie schriftlich – getätigt werden. Dasselbe gilt natürlich auch für die in Lehr- und Lernwerken sowie Unterrichtshilfen verwendete Sprache, insofern diese mit denselben Sprachhandlungen kognitive wie metakognitive Lernprozesse anzuregen beabsichtigen.

Weitere Hindernisse lassen sich mit Blick auf den lernerseitigen Outcome anvisieren. Es kommt durchaus vor, dass Lernende zwar über fachspezifische Kompetenzen verfügen – z.B. über die Kompetenz, literarische Texte zu interpretieren – jedoch dann nicht in der Lage sind, ihre Interpretationsleistungen schriftlich oder mündlich angemessen oder erwartungsgemäß zu verbalisieren, sodass der Eindruck entsteht, sie verfügten nicht über hinreichende fachspezifische Kompetenzen und Voraussetzungen für literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Auf dieses Vorurteil trifft man an manchen Schularten überproportional häufig.

Unter diesen sprachlich erwartbaren Outcome fällt auch eine spezifische – den sogenannten transitorischen Normen unterworfenen – Sprachpraxis (vgl. Feilke 2015: 123). Es handelt sich um didaktisch stark normierte (Schul-)Sprache, die den Erwerb von Bildungssprache stützen soll, dabei doch oftmals spezifische sprachliche Herausforderungen bereithält, die den vermittelnden Instanzen nicht immer präsent sind. Ein Exkurs mag dies verdeutlichen: Zur im Deutschunterricht verwendeten Schulsprache gehören „speziell geschaffene *sprachliche Lerngegenstände*“ (vgl. Feilke 2013: 117). Feilke rechnet dazu die sogenannten „didaktischen Gattungen“ wie beispielsweise das Erzählen zu einer Bildergeschichte, einer Inhaltsangabe oder eine Erörterung (vgl. ebd.). Sicherlich zählt hierzu auch der Interpretationsaufsatz. Dieser beruht auf der didaktischen Fiktion einer oder eines (gleich ob schüler- oder lehrerseitig) nicht anwesenden Leserin oder Lesers, die oder der zudem den literarischen Text (noch) nicht adäquat kenne noch verstehe. Und so wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, im Zuge der Interpretation alle für das Textverständnis relevanten Wissensbestände sprachlich zu explizieren und alle sprachlichen Ressourcen des Textsinns zu mobilisieren, was unnötig wäre, wenn man davon ausginge, dass die betreffenden Adressatinnen und Adressaten des Interpretationsaufsatzes anwesend bzw. informiert und hinreichend mit dem Gegenstand vertraut wären. In diesem Sinne wird von Lernenden erwartet, sich an einer schultypischen Explizitheitsmaxime zu orientieren. Wenn sie dies tun, laufen sie Gefahr, pragmatisch gegen die sonst üblicherweise geltende Grice'sche Konversationsmaxime der Quantität (vgl. Grice 1975) zu verstoßen, die vereinfacht besagt: Gestalte deinen Beitrag so informativ, wie für den anerkannten Zweck möglich, doch gestalte ihn nicht informativer, als für eben diesen Zweck nötig ist. Nun soll es vorkommen, dass gerade schwache Interpretinnen und Interpreten dazu neigen, ihr mühsam erworbenes Wissen zu explizieren und der Maxime zu folgen: ‚Zeige, was du gelernt hast, möglichst explizit und vollständig‘. Das geschieht dann allerdings häufig auf Kosten einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und seiner Sprache. Ein stärkerer Interpret dagegen mag sich der Maxime orientieren ‚Verschweige, was nicht interpretationsrelevant ist!‘. ‚Wer dessen Interpretation taxiert, kann annehmen, dass er über weit reichende Kompetenzen verfügt, sichtbar sind diese aber nicht.‘ (Kämper-van den Boogaart 2005: 33)

(3) Schließlich kann mit Blick auf den Deutschunterricht als Sprach- und Literaturunterricht die Methodik angesprochen werden. Zu den Grundfragen des Sprachunterrichts gehört seit je her die Frage nach seiner Legitimation: Welchen Nutzen hat das Wissen über Sprache, welchen das Sprechen und Reflektieren über Sprache (Metasprache)? Geht es nicht in erster Linie um Sprachkompetenzzuwachs? Viele fordern